

2. 米国における大学教育と FD の変遷

広 瀬 洋 子 (メディア教育開発センター)

はじめに

そもそもファカルティとは何をさすのであろうか。米国の高等教育に詳しい喜多村和之⁽¹⁾は、ファカルティを教授団と翻訳し、高等教育の教授、準教授、講師を含む職能集団に属する人々を指すことばとして用いている。ファカルティ・ディベロップメントという言葉は、その職能集団及び構成員に関わる職業上、あるいは各人の人生設計やウェルフェアまでも包み込んで使われる場合もある。⁽²⁾

本稿では米国のファカルティ・ディベロップメント (FD) をレビューした Paul A. Lacey “College Teaching & Learning: Preparing for New Commitments.”⁽³⁾に記載された米国の FD に関する研究の変遷を、米国の過去30年に及ぶ大学を取り巻く社会・文化的な変化をふまえて、米国の FD 活動を概観したい。

1. 米国の大学の変容

1.1. 1960年代の変化

米国の戦後の高等教育の歴史を考える上で、1960年代はエポックメイキングな時代といえる。クラーク・カーは、著書『アメリカ高等教育の大変貌』⁽⁴⁾の中で、米国の高等教育史の中で以下の時代区分を特筆すべきものと示している。

- 1) ハーバード大学、ウィリアム&メリー大学の創立期
- 2) 南北戦争後
- 3) 第二次大戦後 1960—1980年

第3番目の時代区分は本稿が対象とする時代と合致するので、カーの記述の中から関連する部分を以下に整理してみよう。

〈学生数の爆発的増加〉

●第二次大戦後1960年から1980年までの20年間に起きた大変貌とは、まず学生数の急激な増加があげられる。1960年に350万人を数えた学生は1980年には1200万人となった。在籍率からすると60年当時は約半数が私立大学に在籍していたが、80年には大学生の約8割が州立大学に在籍するようになった。特に1980年代にはコミュニティー・カレッジが拡充され、大半の州において高校卒業生で高等教育を望む者は全員何らかの形で進学できる体制が整ったといえる。

●教員数も、23万5000から68万5000（過半数がパートタイム）へと増加し、1960年には教員組合はなきに等しかったが、80年までの間に、3割が教員組合に加入するようになった。

●博士課程の学生数は60年には1万人であったが80年には3万3000人と3倍以上に増加し

た。

●60年当時は文理学部系が主流であったカリキュラムが、次第に職業関連学部が主流となってきた。1969年から1976年の短期間に、学部学生の職業関連学部への在籍率が38%から58%へと上昇した。

上記のような大学の進展の結果、1960年代には次のようなことが起こった。

- * 米国教育史上最大規模の学生反乱
- * 学生、教員を巻き込んだ最大規模の政治闘争。
- * 理事長および学長の影響低下による大学運営体への打撃
- * 最も大規模な大学改革への試みと最大の失望

〈国家と大学の連携〉

1957年にソ連が世界初の有人人工衛星スプートニクの打ち上げに成功した。これは米国にとっては大変なショックな事件であった。これを機に世界最強の科学技術立国を目指すことが国家の目的となり、その実現にむけて、それまでは隔たりがあった大学と国家は連携を深める努力をするようになった。

もう一つは、マイノリティの社会参画援助である。1960年代に入ると公民権運動が活発化し、それに続いて女性や少数民族の人たちが自分たちの存在と抑圧的な状況を次々にスピークアウトし始めた。ベトナム反戦、ヒッピームーブメント、カウンターカルチャーと、それまでのアメリカの価値観を根底から覆すような新しいうねりが巻き起こった時代でもある。人口学的にも戦後のベビーブーマーたちが大学入学年齢に達し、大学入学者が急増した。権威の象徴でもある大学に対する批判や反乱はおこるべくして起こったといっても過言ではない。それらによってマイノリティや低所得者への教育の機会を充実させることが国家目標となっていたのである。

1.2. 1970年代

1970年代には、国家の発展へ向けて大学は基本的な変革がせまれ、特に研究と職業訓練を強調する現代的な大学の創立が求められた。1960年代の米国の高等教育における拡張と交流の黄金時代を経て、1970年代に入った頃から合衆国の資源や経済状態が切迫しているとの予測が広く行われるようになり、組織論や高等教育経営論等において高等教育の低落傾向に関する研究がさかんに発表された。⁽⁵⁾

2. FD への視座

2.1. 大学人のアイデンティティの喪失

1973年に出版された Freedman と Sanford⁽⁶⁾の研究によって、大学の教員が、自分の仕事に対してある種の居心地の悪さとアイデンティティに不安感を持っていることが指摘された。その論考には、「教員たちは、学部学生を教えることは本来の仕事ではない、とよく口にするが、そう語られること自体がその明確な証拠である。」「教授たちは仕事について語るとき、ほとんど

教育：teaching については語らない。また、どんな抽象的な方法でも、教育についての哲学を語ろうとはしない。」と記述されている。こうした研究によって、大学における授業や教授・学習に関する研究の欠如が明らかにされ、一般の人々のあいだでも、大学に対する不安や困惑が芽ばえ始めた。1970年代のこうした背景の中で今日に続く FD 活動が生成されたといってもよいだろう。

その中で特に重要な役割を果たした研究がある。大学で教育に携わる教授とそこに学ぶ学生たちのニーズを調査した『American Professors: A National Resources Imperiled/米国の教授達：危機に瀕する国家の資源』⁽⁷⁾、大学生のニーズを具体的に調べた、『The Undergraduate Experience in America/カーネギー財団カレッジ：米国の大学教育を体験して』⁽⁸⁾である。これらの研究は大学のファカルティや学生の様々な問題点を探りだし、問題解決の糸口を見いだす事を目的としている。

2.2. FD 研究の発展

前述した事柄が契機となって、大学人の中にも、大学における学生やファカルティ双方の発展的なニーズや制度や職業的な文化について関心を持つものも次第に増えてきた。教授法の効果、教授学習のスタイル、学生の教授学習効果などを評価し、査定する方法が開発され、関連の出版も急増した。また、1986年には、高等教育の教授・学習を改善するための全国的研究機関 National Center for Research to Improve Post Secondary Teaching & Learning, University of Michigan が創設された。1年後には以下に記した10本のワーキングペーパーと研究レビューが出版された。ここには、200以上にも及ぶ FD 関連の研究が網羅されている。

- ① “Approaches to Research on the improvement of Postsecondary Teaching and Learning” (Green and Stark. 1986)⁽⁹⁾
- ② “Postsecondary Teaching and Learning Issues in Search of Researchers” (Vogel and Stark. 1986)⁽¹⁰⁾
- ③ “Teaching and Learning in the College Classroom: A Review of the Research Literature” (McKeachie, Pritchard, Lin, and Smith. 1986)⁽¹¹⁾
- ④ “Faculty as a Key Resource: A Review of the Research Literature” (Blackburn and others, 1987)⁽¹²⁾

また、この時代に様々な教育関連の雑誌が増加したことからも、大学の授業の内容や評価に関心を持つ層が厚くなって来たことを示している。特定の学問分野の教育関連雑誌は、教室での授業内容を紹介したり、AAC (Association of American Colleges) や、多様な FD プログラムの内容分析の着実な歩みをそこから知ることが出来る。メロン財団は20校のカレッジや総合大学のプログラムを評価するための研究に援助をしている。(Nelsen & Siegal, 1985)⁽¹³⁾。24のプログラムの評価がブッシュ財団の援助によって行われ(Eble & McKeachie, 1985)⁽¹⁴⁾、The Great Lakes Colleges Associationからは、大学における教員の職業的バイタリティの源についての報告も出版された。

2.3. FD プログラムの評価：1980年代を中心に

大規模な総合大学から小規模なカレッジまで、そこで展開される様々なD活動の評価もなされた。1983年に Schwen & Sorcincelli⁽¹⁵⁾は、大規模な総合大学のFDプログラムについて明解な記述をした。

〈小規模大学のFDプログラム〉

80年に、Nelsen & Siegel⁽¹⁶⁾は、小さなカレッジやコンソーシアムの特定プロジェクトについて、小規模のグラントやジュニアファカルティのための教授法、ワークショップやテニアファカルティのための評価プログラムについて記述している。いくつかの財団によって、継続的な評価が続けられており、たとえば The Lilly Foundation's National Postdoctoral Teaching Fellows Program and Faculty Open Fellowships Program for Faculty from Indiana Institutions. Jossey-Bass's New Directions Series は、FDや教授方法の事前評価や改善、学生サービスやインストラクショナルな教科課程開発の成功例を紹介している。これらの活動の結果、大学の教員は以前よりも自分たちの職業に対する自覚と責任に目覚め、教授学習についてもより本質的に取り組むようになってきた。

2.4. 肯定的なインディケーション

1987年に出版されたカーネギー財団に支援された Boyer の研究⁽¹⁷⁾によれば、教師と教育に関して学生に評価させたところ、71%の学生が「自分の受けた教育に満足」と回答し、75%が「ファカルティが学生の事を良く考えてくれているので、ファカルティを信頼している」とし、81%が「ほとんどの教員は、学生それぞれをクラスでの議論に積極的に参加させようと励ましている」と回答した。「この大学（機関）を共同体と感じているか」という設問には、すべての機関をとおして61%が肯定し、リベラルアートのカレッジの80%が肯定した。

学生の多くが、教師に好感を持っていることは他の研究からも明らかである。Blackburn, Boberg, O'Connell, and Pellino (1980)⁽¹⁸⁾は、学生の教員への評価を調査したところ、学生たちは90%の教員たちを、標準以上あるいは、特別に素晴らしいという範疇に入れている、と指摘した。大なり小なり学生は、自分の受けている学部教育に満足していることが伺える。

3. 教員という生業：FDと教員の生活

3.1. 教員という暮らし

実際のところ、米国の教員たちは自分の職業と生活をどのようにとらえているのだろうか。

1978年に出版された Eble & McKeachie (1985)⁽¹⁹⁾は、米国における23の異なる職種の人々の意識調査をした。その結果、大学の教員は、職業に対する満足度や充実感、ストレス、健康状態、などの項目において満足度が最も高いことが示された。Caplan & others (1980)⁽²⁰⁾によれば、教員はそれらの23種類の職業の中で一番熱心に仕事に取り組んでいるにも関わらず、独立と自律を尊重していると、分析している。また、Clark (1985)⁽²¹⁾も、アカデミックな職業は他の職業よりも自由裁量できる〈計画したり、構想を練ったりする〉時間が圧倒的に多いと記している。こうした教員の利点は Bowen & Schuster, 1986⁽²²⁾、Boyer 1987⁽²³⁾、Chark, 1985⁽²⁴⁾

が指摘するまでもなく、低い収入、昇進チャンスの少なさ、豊かとは言えない大学の環境、それに加えて教育よりも、とにかくどんなものでも研究を出版することが評価されるという報償システムに起因にするマイナス面を長い間で埋め合わせてゆくと考えられる。それによって、アメリカの大学の教員たちのほとんどが自分たちの置かれている状況に満足しているという結果につながったと言えるのではないだろうか。

3.2. 教員生活のストレス：研究と教育の狭間で

Clark 1985⁽²⁵⁾、McKeachie 1982⁽²⁶⁾が指摘するように、教員たちの教育に対する努力が何らかの見返りにつながるようなシステム作りへの要求も行われてきた。では教員は日常の生活の中でどのようなストレスを感じているのだろうか。

Gmelch, Lovrich, Wilke (1984)⁽²⁷⁾の調査によれば、以下の6種類のストレスが、40%以上の回答者に見受けられた。

1. 自分に対する過度な期待	53%
2. 自分の研究への助成金の確保	50%
3. 自分の研究領域での最先端にのりおくれないう にするための十分な時間を確保する	49%
4. 安く、不十分な給与	41%
5. 出版原稿を書くこと	40%
6. いつも仕事量が多すぎて、通常の勤務時間内に こなすことは不可能だと感じる	40%

要するに、10人のうち5人が時間と研究費の制約に関して最もストレスを感じており、自分に対する過度な期待も、ストレスの要因としてあげられている。また、教育や研究の領域で、教員の評価基準があいまいであることも、ストレスの大きな要因となっているようだ。

Bowen & Schuster (1986)⁽²⁸⁾の別の調査によれば、調査対象となった教員の90%が、再び職業を選ぶとしたら教員を選ぶと回答している。しかしながら、その調査は、「教員は活気がなく、バラバラで、価値が低下しているが、仕事には献身的である。」と指摘し、米国の教授職を、今や危機に瀕している人材と結論づけている。

これと対象的な結果を導いた調査もある。Boyer (1987)⁽²⁹⁾は、カーネギー財団調査では対象者の41%の教員が、「仕事を始めたころよりも情熱が失われている。」と答え、50%が、「もし乞われれば別のアカデミックな仕事に就きたい。」と答え、46%が、「機会があればアカデミック以外の仕事に就きたい。」と答えている。

3.3. 教育と研究のはざま

アメリカの大学教員が感じている職業上のジレンマやストレスの主要な原因は、教育と研究という二つの目的の狭間で生じているといえる。

カーネギー財団の調査によれば、調査対象者の教員の63%は、研究よりも教育に関心を持っており、研究重視型の大学においてさえ、教員の40%は教育に高い関心を持っている。Lodd

(1979)⁽³⁰⁾の調査でも、似たような結果が導き出されている。つまり、多くの教員は自分自身を研究者というよりも教師であると捉えており、研究論文を量産しても、大学やカレッジのほんの一握りの教員にしか相手にされていないと考えている。

Bowen と Schuster (1986)⁽³¹⁾と Boyer (1987)⁽³²⁾の研究によれば、多くの教員は、研究は教育よりも高く評価されると考えており、教員はこの研究と教育の2つの活動にいかに関与するべきか悩んでいる、と指摘している。Boyer は教育の状況を矛盾のパターンであると捉えたが、「多くの教員は研究よりも、教育を好むという矛盾に、個人的に不満を感じている。」と指摘している。

AAC の報告のように「教員とは自分たちの興味関心に没頭する達人であり、まぎれもなく専門教育の産物である……しかし、いったい誰が教育を担当するのか。The Language of the Academy は、教授たちは教育することを重荷と考え、研究することをチャンスとしてとらえており、その逆には決してならない。」Curtis and others, (1985)⁽³³⁾という意見もある。

3.4. 教員たちの悩み

Blackburn 他(1987)⁽³⁴⁾は、教員の教育への時間の長さや使い方、論文をいかに書くか、学生たちからいかに評価されているのかなどについて調査した。「私たちは教員たちが何を考えているのかを知らなかった。質の悪いクラスや日々のストレス、非支援的な環境、やる気のない学生、フラストレーション、疎外感。こうしたストレスに教授たちは対処しているのか。これは研究のみの問題ではなく、FD プログラムの重要な課題となっていった。」と、その調査報告書には記されている。

3.5. 問題のありか

〈いかに教育を強化していくか〉

以上のような、さまざまな FD 研究によって、大学の教員が抱える問題が浮き彫りになった。学生に最大限に学習させるために、どのように学習を構成したらいいのか。教員たちが教育することから本質的な満足感を得るにはどんな工夫が必要なのか。教員の教育能力の向上や精神的安定。若い教員から経験を積んだ年輩の教員までの多様なニーズを見つけ、お互いのサポート能力を高め、連帯感をもたせるにはどうしたらいいのか。教育と研究を融合させ、両者の間にいかに補完関係を築かせるか。研究が高く評価される教員の評価基準システムの中でいかに教育能力を向上させるか。そうした課題への取り組み方にいくつかの回答が用意され始めた。

〈良い教育とはなにか〉

Boyer (1987)⁽³⁵⁾は、良質な教育に求められる教員の資質を、次のように述べている。教材を使いこなす能力、学問分野の最先端の知識、学生とのコミュニケーション能力、情報伝達能力、粘り強く思考しその情熱を学生たちに伝達する力、人間の能力に楽観的であること、よく学生の面倒をみること、人間として感受性に富み誠実で暖かい人格。

教員が多様なストレスに晒されながら、こうした資質をいかに向上させていくことができるか、その手助けをするにはどうしたらいいのか。そうした問題にいかに対処していくかが、現

在のFD活動に突きつけられている最大のテーマであるといえる。

4. 米国におけるのFDの実践

4.1. 多様な試み

米国の大学で行われている様々なFD活動を紹介し、それらをいくつかの視点から評価分析する研究や調査がまとめられている。以下の二つの調査はその代表的なものである。POD ネットワーク (Professional and Organizational Development Network in Higher Education) の『FD実践の調査』(Erickson, 1986)⁽³⁶⁾には、全米でFDの名のもとにどのような活動が行われているのかが示されている。この報告によれば、4年制大学の44%は、FD活動または教授法改善に向けて数々の特筆すべきプログラムを擁して、66%の機関は、教員の教授法や職能開発への投資額が、以前よりも増加している、としている。以下がそうしたプログラムが課題として取り組んでいる項目である。

●授業評価：

PODのデータによれば、高等教育機関の96%が学生による授業評価を行い、64%が教員仲間による授業観察を行っていた。

●コース教材のレビュー

50%以上の高等教育機関がコース教材をお互いにレビューしている。

●コンサルテーション

教員の半数くらいが経験のある同僚や、その他の教育関係者から教授法についてのコンサルテーション、授業のビデオの分析、教授法のアドバイスを受けていた。教員に対する個人的援助は低いものの、3分の2以上の機関が学生評価の解釈、コースのプランニングや開発、教授テクニックの開発などを支援している。半数以上が教授工学の利用についてのコンサルテーションを行っている。4分の1以上の機関が教員のための職業的、個人的“growth contract plans”を提供しており、70%以上がテニア教員も含むすべての教員の定期的なレビューを行っている。

●ワークショップやセミナーと教育法改善のための配慮

印象的なのは、ワークショップやセミナーや助成金や有給休暇がいかに教育の質の向上に寄与しているか、という点である。メソッドや教授技術のワークショップやセミナーは60%以上の機関で実施されており、オンコースあるいはカリキュラム設定については3分の1以上、学問やアドバイス技術については半数以上が行っている。60%以上の機関は、FDのための助成プログラムや異なったコースや教育方法を報告している。60%は、教授法改善プロジェクトのための夏期助成を行っており、50%以上は、教員が新規コースや、主要なコース作りや修正、研究などに忙しい場合には、暫定的に仕事量を少なくするように配慮している。約20%の機関は、一年目の教員には、通常より授業時間を少なくしている。

助成金のためのプレッシャーや、研究に専念するためのサバティカル、研究や学会出席のた

めの旅費が与えられる一方で、カリキュラム開発、授業・学習の改善を目指す活動が真剣に行われている。

POD ネットワークでは、これらの活動の質や教員の参加状況についてはふれていないが、総覧では、セミナーの内容、教授法開発の方法、ティーチングレビュー、急増したFD関係の研究内容が紹介され、いかにFD活動によって教員のモラルや連帯意識が改善されたかなどについて強調した報告書が発行されている。

数字からも見ても、アメリカのカレッジや大学では教育の評価や改善に向けて、本格的に財源を与え、努力を払おうとしていることが伺える。

Erickson は、POD 研究報告の結論として「我が国の4年制のカレッジや大学や職業学校の半数あるいはそれ以上は、正式のFDやIDや教授法改善を行っている。」とまとめている。また、Brakeman は、いかに多様な活動に関連づけ、12校の教養を教えるカレッジの教員を活気づけるかについて論じている。

4.2. プログラムの評価と成功例

『FD活動による学部教育の向上』（Eble, Mckeachie, 1985）⁽⁸⁷⁾は、ブッシュ財団が支援した24のFDプログラムを評価している。調査の対象は中小規模のプライベートカレッジ、大規模な公立の総合大学、教会関係のカレッジ、高い評価を得ているインディペンデントカレッジまで広範囲に網羅している。

プログラムは、それぞれの機関のニーズにあわせて焦点が絞られ、研究や出版に対して可能な限りの希望やニーズにそった活動を提供している。ブッシュ財団は機関に対して計画的な助成やコンサルテーションを行っており、ほとんどのプログラムはそれぞれの機関のエトスとニーズを注意深く調べあげた上でデザインされている。この助成期間は3年間で、さらに最長3年間の延長も可能である。

Eble と Mckeachie が指摘した最も成功したプログラムに共通する14の特徴は以下のとおりである。

- 用意周到なプログラム、適当な範囲、教員の要求に多様な機会を提供する。
- プログラムは独自性を保ちながら、ファカルティやアドミニストレーションにリーダーシップをとらせることによって、ファカルティがそのプログラムの所有権を自覚し、かつ広い意味で機関としてのニーズにも寄与している。
- 教員自身に、同僚が積極的に教育支援をしており、管理者たちが教育を重視しているということを実感させる。教員の情熱を引き出し、明白な形でFDへの参加を奨励し、新しい技術を開発する訓練を提供する。

こうした活動によってコースや教育戦略、学科に関する能力やカリキュラム、共通の目的に向けての教員と学生との間のコミュニケーション上で、実際的な変化が表れてきた。

4.3. ワークショップやセミナーの成否

FDプログラムでは頻繁にワークショップやセミナーが催されるが、一般にどのように評価されているのであろうか。それらの効果に関して否定的な見解がある一方で、Eble と Mckea-

chie は、ブッシュプログラムの中ではそれらが FD 活動の中で最も高く評価されている、と指摘している。

それは、ブッシュプログラムのワークショップやセミナーが教員のニーズに対し用意周到な計画に基づいて企画されていること、教員の教育方法を目に見える形で変化させる、という理由に基づいている。中でも新しいメソッドの教授法やコンピュータ利用の教育や、カリキュラムを横断した論述教授法（ティーチング・ライティング）等は受講者に好評で効果も高いと指摘されている。

〈プログラムの成功の要件・失敗の要件〉

Eble と Mckeachie がプログラムの成否に関して以下のように指摘している。

〈成功例〉

- 個人的なものとグループ活動をミックスしたもの。
- 個別の助成はインストラクショナルな要求や学際的なコース開発。
- 研究と教育の相互関係。
- 活動は教育の具体的な目的と調和している。

〈失敗例〉

- よく計画され実行されているものの、教師や管理者の決まり切った利益に奉仕するのみ。
- 教育を強化することにつながるという感覚の欠如。
- 教員や管理者の情熱やリーダーシップを高めることに欠けている。
- 特定の問題に対処する適切で効果的な戦略の欠如。

Brakeman は、1974年以來活発に FD プログラムを実践しているコンソーシアムの12のカレッジのファカルティを調査した⁽³⁸⁾。その調査から得られた結論は、上記の Eble と Mceachie の導き出した結論を裏付けている。

Brakeman は以下の3点について12のカレッジのファカルティを調査した。FD 活動の内容、どのような FD 活動が教員や研究者としての職業的成長に有益か、所属するカレッジの教育の中で何がよかったのか、などについて報告している。

この解答は大変興味深い。これらのカレッジで最も頻繁に実施されている7つの FD 活動は次の順である。

- ① 学会研究会 (96%)
- ② サバティカル及び有給休暇 (78%)
- ③ カレッジからの夏期手当 (63%)
- ④ 大学連合の会議やワークショップ (54%)
- ⑤ 他からの研究助成金 (50%)
- ⑥ 大学連合とは無関係のワークショップ (48%)
- ⑦ 専門的なコンサルティング (46%)

上記以外の活動として、インターンシップ、オフキャンパス学習プログラム、コンソーシアムの夏期プログラム、コンソーシアム委員会の奉仕、あるいは専門的組織の仕事などがあげられている。

ブッシュプログラムが後援したFDプログラムは、ファカルティーが教員として、研究者として成長することを支援してきたが、この活動の最大の副産物は、教員間の連帯が強まり、相互理解が進んだことである、とする Brakeman の指摘は大きな意味を持っている。

4.4. FD 活動の効果

FD 活動は、教員や研究者にとってどのような効果があったのだろうか。

Brakeman の調査の回答者は、25%が教育、34%が研究、22%が有給休暇、17%が現場の同僚たちのために役立ったと答えている。回答からは、ファカルティーが、職業的成長（大学の教員として高い評価を得ること）と教育に役立つものは、高い割合で合致すると感じていることが伺える。教育と研究双方に熱心な教員たちは、研究し、論文を発表し、出版することに熱心であると同時に、自分の領域以外の様々なワークショップや会議にも積極的に参加していることがわかる。彼らは、コンサルティングや学習プログラム、インターン制度など、学外での様々な学習機会をとうして自らの成長に役立てている。

さらに職業的成功に最も重要な要素として、約3分の1の回答者は研究、4分の1は教育と答えている。

さらに小さなカレッジでは、現場の同僚たちの存在は職業的成功に予期せぬほど大きな貢献をしていると指摘されている。カレッジの中で、同僚との横のつながり、教育、研究という三本柱は、教員の成長にとってほとんど同等のインパクトを持っているといえるだろう。

〈何をもって成功とするのか〉

Eble と McKeachie が行ったブッシュプログラムの研究から、「最も成功したFDプログラムとは教員自身を個別に変化させることである。」という結論が導き出されている。

成功モデルは、「その活動が教員の教えることの喜びを引き出した場合、その効果は持続するだろう。つまり、教員としての自信、達成感、修得感、自律心、知的好奇心や、職業に対する義務に関して、満足させる事が重要である。」と記している。

しかし、個人レベルでの満足度は、社会的に支持されているかどうか否かによって大きく左右される。教員のコミュニケーションの活性化は、教育に対する倫理観を高め、参加意識を深めることにつながり、教育においても、個人においても、大きく変化させるきっかけを与える。Eble と McKeachie が提案したように、教員の教育能力を向上させ、教員がそれを自律的に行うことを奨励する制度的な構造改革につながるようなFD活動が最も求められている。

5. 次世代の大学教員の開発を目指して

5.1. 研究の対象となる集団

教授職や学生集団の研究と並んで、ファカルティー（教授団）も継続的な研究対象となっている。ファカルティーの移動、報償体系、在職件、学問の自由や、ファカルティーの活用や業績評価、組合化、団対交渉などの問題が研究対象になっている。

5.2. 21世紀の生き残り戦略

現在、米国の大学は過酷な評価と競争の耐えざる圧力のただ中にあるといっても言い過ぎではないだろう。これは今後の日本の大学にとっても同様である。大学内部では、各教員の授業評価、業績による教職員の昇進や昇級が連日行われている。

大学自体も大学基準協会や専門学会によって質が審査され、質が低下するとその会員資格は剥奪される。会員資格（アクレディテーション）なしには、連邦はもとより、様々な助成機関からの研究や教育への補助金を受けることができない。つまり大学として生き残る道が閉ざされるということである。

Bowen と Schuster, 1986⁽³⁹⁾は、21世紀までに米国の高等教育は50万人の教員の新規採用が必要だと計算している。現在米国の高等教育界で最も人口が多いグループを形成している年代は、朝鮮戦争の米兵、NSF の奨学生、Kent & Wilson フェローシップなどによって、教育の需要が急増した時代に教員の職についた人々である。学部コースでは、彼らの世代交代が進んでいる。これからの大学の教員を養成するために、いくつかの財団は、大学教育を発展させるためのフェローシップを再開し始めている。

メロン財団は The Woodrow Wilson フェローシップを1970年代後半から再開し、フォード財団は大学教員養成の学部を持つ教育機関に財政援助を開始し始めた。ここ何年も問題になっているのは、教育と研究の相互作用、教育の質的向上、教育を尊重すること、これらに関する新しい優先順位がいまだに確立されていない事である。

Baldwin, 1979⁽⁴⁰⁾、Rice, 1983⁽⁴¹⁾、Blackburn, 他1987⁽⁴²⁾が指摘するように、引退が間近に迫った老教授たちは、それまでの研究優先の姿勢から教育に情熱を傾けるようになる。しかし、次世代の教員をリクルートするプロセスそのものの中に、教員に教育の重要性を鼓舞し、支援する方法があると指摘する者もいる。80年代の中頃から、教育や学習方法の研究は盛んになり、教育に対する関心が高まってきた。ここでの最も重要な気づきは、大学院教育が学部の教員を訓練する場として適切な場所ではない、ということである。

1960年代は各財団は大学にフェローシップを与え大学院教育に規範をつくるだけで満足していた。その一つの結果として、従来考えられてきた研究者・教師モデルは大学教員として不適切なモデルだという調査結果がでた。(Rice1983)⁽⁴³⁾。Eble と Mcachie モデルを積極的に取り入れた FD プログラムは、教員間に世代を超えた連帯を強め、教育の倫理性を高め、教員の教育に関する意識を高め、学部学生を FD 活動のための豊かな資源にし、教育と学問的活動を融合させる良い方法を作り出した。

現在の米国の高等教育機関の FD は、活発に続けられており、1970年代に多くの批評家たちが危機的状況であるといった高等教育を健全なものにするために、また個々の機関がその生存をかける意味においても様々な努力がなされている。

(References)

- (1) 喜多村和之『現代アメリカ高等教育論』、東信堂、1994
- (2) 原 一雄（注：座談会）
- (3) Paul A. Lacey, College Teaching & Learning: Preparing for New Commitments. New direc-

- tions for teaching and learning No. 33, Jossey-Bass higher education Series Young, Robert E. Pub: San Francisco: Jossey-Bass: 1988.
- (4) クラーク・カー『アメリカ高等教育の大変貌』、玉川大学出版部、1996
- (5) (4)参照
- (6) Freedman, M., and Sanford, N. "The Faculty Member Yesterday and Today." In M Freedman (ed.), *Facilitating Faculty Development*. New Directions for Higher Education, no. 1. San Francisco: Jossey-Bass, 1973.
- (7) Bowen, H., and Schuster. J. *American Professors: A National Resource Imperilled*. Oxford, England: Oxford University Press, 1986.
- (8) Boyer, E.L. *College: The Undergraduate Experience in America*. New York: Harper & Row, 1987.
- (9) Green. P.J., and Stark. J.S. "Approaches to Research on the Improvement of Postsecondary Teaching and Learning: A Working Paper." Ann Arbor, Mich.: National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning, 1986.
- (10) Vogel, C.D., and Stark, J.S. "Postsecondary Teaching and Learning Issues in Search of Researchers: A Working Paper." Ann Arbor: National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning, University of Michigan, 1986.
- (11) McKeachie, W.J., Pintrich, P.R., Lin, Y.G., and Smith, D.F. *Teaching and Learning in the College Classroom: A Review of the Research Literature*. Ann Arbor: National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning, University of Michigan, 1986.
- (12) Blackburn, R.T., Lawrence, J.H., Ross, S., Okoloko, V., Meiland, R., Bieber, J.P., and Street, T. *Faculty as a Key Resource: A Review of the Research Literature*. Ann Arbor: National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning. University of Michigan, 1987.
- (13) Nelsen. W.C., and Siegel, M.S. (eds.). *Effective Approaches to Faculty Development*. Washington, D.C.: Association of American Colleges, 1980.
- (14) Eble, K.E., and McKeachie. W.J. *Improving Undergraduate Education Through Faculty Development: An Analysis of Effective Programs and Practices*. San Francisco: Jossey-Bass, 1985.
- (15) Schwen, T.M., and Sorcinelli. M.D. "A Profile of a Postdoctoral Teaching Program." In P.A. Lacey (ed.), *Revitalizing Teaching Through Faculty Development*. New Directions in Teaching and Learning, no. 15. San Francisco: Jossey-Bass, 1983.
- (16) (13)参照
- (17) (8)参照
- (18) Blackburn, R.T., Boberg. A., O'Connell, C., and Pellino. G. *Project for Faculty Development Program Evaluation*. Ann Arbor: Center for the Study of Higher Education. University of Michigan, 1980.
- (19) (14)参照
- (20) Caplan, R.D., and others. *Job Demands and Worker Health*. Ann Arbor: Institute for Social Research. University of Michigan, 1980.
- (21) Clark, B.R. "Academic Life in America." *Change Magazine*, September/October 1985, pp.36-43.
- (22) (7)参照
- (23) (8)参照
- (24) (21)参照
- (25) (21)参照
- (26) McKeachie. W.J. "The Rewards of Teaching." In J.L. Bess (ed.). *Motivating Professors to Teach*

- Effectively*. New Directions for Teaching and Learning, no. 10. San Francisco: Jossey-Bass, 1982.
- (27) Gmelch, W.H., Lovrich, N.P., and Wilke, P.K. "Sources of Stress in Academe: A National Perspective." *Research in Higher Education*, 1984, 20 (4), 477-490.
- (28) (7)参照
- (29) (8)参照
- (30) Ladd, E.C. "Work Experience of American College Professors." *In Current Issues in Higher Education*. Vol. 2. Washington, D. C.: American Association for Higher Education, 1979.
- (31) (7)参照
- (32) (8)参照
- (33) Curtis, M.H., and others. "Integrity in the College Classroom: A Report to the Academic Community." Washington, D. C.: Association of American Colleges, 1985.
- (34) (12)参照
- (35) (8)参照
- (36) Erickson, G. "A Survey of Faculty Development Practices." In M. Svinichi, J. Kurfiss, and J. Stone (eds.). *To Improve the Academy*. Vol. 5. Stillwater, Okla.: Professional and Organizational Development Network in Higher Education and the National Council for Staff, Program, and Organizational Development, 1986.
- (37) (14)参照
- (38) Brakeman, L.F. *We Asked Them: A Report on the Sources of Faculty Professional Vitality in the Great Lakes Colleges Association*. Ann Arbor, Mich.: Great Lakes Colleges Association, forthcoming.
- (39) (7)参照
- (40) Baldwin, R. "Adult and Career Development: What Are the Implications for Faculty?" *Current Issues in Higher Education*, 1979, 2, 13-20.
- (41) Rice, R.E. "Being Professional Academically." In D.T. Bedsole (ed.). *Critical Aspects of Faculty Development Programs*. Sherman, Tex.: Center for Program and Institutional Renewal, Austin College, 1983.
- (42) (12)参照
- (43) (41)参照
- Seldin, P. (ed.). *Coping with Faculty Stress*, New Directions for Teaching and Learning, no. 29. San Francisco: Jossey-Bass, 1987.
- Centra, J.A. *Determining Faculty Effectiveness: Assessing Teaching, Research, and Service for Personnel Decisions and Improvement*. San Francisco: Jossey-Bass, 1979.
- Gaff, J.G. *Toward Faculty Renewal: Advances in Faculty, Instructional, and Organizational Development*. San Francisco: Jossey-Bass, 1975.
- Gustafson, K., and Bratton, B. "Instructional Improvement Centers in Higher Education." *Journal of Instructional Development*, 1984, 7 (2), 2-7.